

Hörster, Reinhard

## Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 392-397. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)*



Quellenangabe/ Reference:

Hörster, Reinhard: Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 392-397 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223847 - DOI: 10.25656/01:22384*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223847>

<https://doi.org/10.25656/01:22384>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

# Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* : vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –  
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
RITA SÜSSMUTH .....	17
CHRISTINE BERGMANN .....	24
KLAUS DIETZ .....	26

## II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise ....	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie .....	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion .....	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? .....	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative .....	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe? .....	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart .....	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne .....	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition .....	141

### III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposium 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen .....	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung .....	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart .....	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren .....	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne .....	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik ....	167
Symposium 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie .....	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie? .....	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte? .....	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts .....	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert .....	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit .....	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion? .....	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels .....	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik .....	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration .....	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat .....	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie .....	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik .....	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort .....	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik .....	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht .....	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern .....	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit .....	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik .....	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels .....	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse .....	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis! .....	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung .....	
	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung .....	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie .....	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien .....	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder? .....	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder .....	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion .....	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
	293
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung .....	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung .....	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik .....	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen? .....	304



URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung .....	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren .....	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands? .....	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“ .....	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung .....	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie .....	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien .....	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven .....	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium .....	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung .....	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen .....	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR .....	361

Symposion 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne .....	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Vorwort .....	367
ULRICH HERRMANN „Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds .....	369
REINHART WOLFF Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds .....	373
GÜNTHER SANDER Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR .....	377
REINHARD FATKE Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik .....	380
VOLKER SCHMID „Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld .....	385
BURKHARD MÜLLER War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens? .....	388
REINHARD HÖRSTER Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger. ....	392

#### IV. Podium

DIETER LENZEN Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ .....	401
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge .....	415
---	-----

Ort“ (und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik) zu reden – und das habe ich an anderer Stelle versucht (MÜLLER 1991).

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Burkhard Müller, Vorstr. 21, 2800 Bremen 33

REINHARD HÖRSTER

## Übergangsfähigkeiten

Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger<sup>1</sup>

1. Ausgangspunkt des Folgenden ist eine „Bedingung gelingenden Lebens unter den Auspizien der Postmoderne“, wie sie vor ein paar Jahren von WOLFGANG WELSCH dargelegt worden ist. Unsere Wirklichkeit verlange, so stellt WELSCH heraus, „allenthalben zwischen verschiedenen Sinnsystemen und Realitätskonstellationen übergehen zu können“ (WELSCH 1988, S. 317). Eine derartige Fähigkeit des Übergangs zwischen als solchem bewußt in Anschlag gebrachten Differenten sei deckungsgleich mit dem, worauf es ihm besonders ankommt: mit transversaler Vernunft. Denn indem diese Vernunft ein Vermögen gerade materialer Übergänge sei, trage und leiste sie, „was für die postmoderne Lebensform erforderlich ist: den Übergang von einem Regelsystem zum anderen, die gleichzeitige Berücksichtigung unterschiedlicher Ansprüche, den Blick über die konzeptionellen Gatter hinaus“ (ebd.). WELSCH bezieht sich in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf den von LYOTARD entlehnten Terminus der „Sveltezza“, jener Raschheit und Gewandheit, in der leichtfüßig von einem Spiel in das andere übergegangen werden könne. Die auf den Übergang bezogene Umgangsweise mit Pluralität, so notiert WELSCH weiter, sei „heute weitgehend Standard geworden – jedenfalls auf der Ebene der faktischen Orientierung, weniger noch in der offiziellen Orientierungsrhetorik“ (ebd.). – Ich glaube, daß WELSCH recht hat, und zwar sowohl was seine Darlegung zum Problemkreis der Notwendigkeit einer materialen Übergangsfähigkeit als auch was seinen Hinweis auf die Beziehung zwischen ihrer Faktizität und Rhetorik anbelangt. Mein Beitrag dient dazu, sowohl diesen Hinweis als auch jenen Problemkreis zu konkretisieren und auf das Problem der PädagogInnenausbildung zu beziehen. Zum einen erachte ich es also als sinnvoll, Übergangsfähigkeit im Sinne von WELSCH oder „Sveltezza“ im Sinne von LYOTARD als Bildungsziel aufzufassen und die PädagogInnenausbildung auch an diesem Bildungsziel zu orientieren. Zum anderen unterstelle ich, daß die besagte übergangsbefähigte Umgangsweise mit Pluralität in der erzieherischen Praxis faktisch eine bedeutsame Rolle spielt, in der pädagogischen Reflexivität derzeit aber nicht hinreichend gewichtet ist. Handhabungen zur – einerseits forschenden, andererseits lehrenden – Schließung dieser Schere zu liefern, dazu sind die folgenden erinnernden Darlegungen, gewissermaßen die Ergebnisse eines neuen Lektüreversuchs, gedacht. Denn diese Schere wird sich eine bereits realistisch gewendete Erziehungswissenschaft in der Ausbildung schwerlich auf Dauer leisten können.

Es geht exemplarisch um drei Typen von Übergangsfähigkeit, die sich aus einem Reisebericht und einigen anderen Denkbildern, einem Bericht eines Erziehungsexperimentes

und aus einem Klärungsversuch der verstehenden Soziologie dekonstruieren und zusammenstellen lassen. Die in diesen Berichten, Denkbildern und Versuchen dargelegten Handlungsabläufe und Operationsweisen, schrieben sich ein an der immer wieder sich neu herstellenden Schwelle der Reflexivwerdung der Moderne (vgl. BECK 1992), in unserem Fall im gesamten Verlauf der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts. – Der Reisebericht aus dem Jahre 1924, anhand dessen sich der Typus des „positiven Barbaren“ dekonstruieren läßt, stammt von WALTER BENJAMIN und ASJA LACIS, der Bericht eines Erziehungsexperimentes aus dem Jahre 1921, dem ein Typus des Normalpädagogen implizit ist, von SIEGFRIED BERNFELD und der soziologische Klärungsversuch aus den 40er Jahren, in dem der Typus des „gut informierten Bürgers“ thematisch wird, von ALFRED SCHÜTZ.

2. BENJAMIN konstruiert den Begriff des positiven Barbarentums explizit in seinem Aufsatz „Erfahrung und Armut“ (1933) als kulturkritische Negation des philisterhaften erzieherischen Verweises auf tradierte Erfahrungen, als Negation des bestehenden gängigen Barbarentums<sup>2</sup>: „Barbarentum? In der Tat. Wir sagen es, um einen neuen, positiven Begriff des Barbarentums einzuführen. Denn wohin bringt die Armut an Erfahrung den Barbaren? Sie bringt ihn dahin, von vorn zu beginnen; von Neuem anzufangen; mit Wenigem auszukommen; aus Wenigem heraus zu konstruieren ...“ (BENJAMIN 1980b, S. 215). Der positive Barbar geht über in eine fremde Welt und ist im Selbstbezug methodologisch, eben der Möglichkeit nach, konfiguriert, d.h. er thematisiert sich selbst nicht real. Er entäußert vielmehr in der Realität sein Selbst, indem er aus Wenigem heraus Neues konstruiert. Im Rahmen dieser Entäußerung sind die folgenden Bestandteile für die sich neu konstituierende Erfahrung im Übergang relevant: Mimesis, Neukonstruktion durch eine Korrelierung alltäglicher Differenzen innerhalb einer Gegensätzlichkeit im Zusammengehören, Fremdheitseffekt und allegorischer Verweis. Im Stillstand des positiven Barbarentumbegriffs läßt sich eine Dialektik zwischen Aufmerksamkeit und Gewohnheit ausmachen, mit der in der Realisation des Handlungsablaufs spielerisch verfahren wird. Dies kann man den von BENJAMIN und LACIS dicht beschriebenen Übergängen in dem Denkbild „Neapel“ entnehmen. Eine sukzessive Konstituierung dieses Kompetenzprofils läßt sich bei BENJAMIN zurückverfolgen bis zu seinen in der Jugendkulturbewegung (1913) verfaßten Schriften. In besagtem Aufsatz von 1933 wird es reflexiv. Positives Barbarentum ist, indem es die Einzigartigkeit und Partialität der immer wieder neu zu machenden Erfahrungen betont, geradezu auf den Übergang im Selbstbildungsprozeß aus. Sveltezza oder Übergangskompetenz in diesem Sinne machen immer auch das supplementierende und textualisierte Konstruieren von Neuem, von neuen Erfahrungen möglich, als Spiel. Und umgekehrt läßt sich diese Kompetenz, wie überhaupt alle Kompetenz, erst jenem supplementierenden Konstruieren entnehmen; das heißt, die Kompetenz läßt sich nicht ohne einen deutlichen Verweis auf den berichteten Kontext ihrer kreativ ergänzenden Realisierung im Übergang – z.B. in dem Denkbild „Neapel“ – selbst klarkommen. Sie läßt sich dann aber problemlos anschließen an gehaltvolle pädagogische Orientierungsbemühungen jener Zeit. Wenn z.B. JOHN DEWEY 1916, sich abgrenzend von der äußerlichen Statik der Nationalstaatserziehung, eine Idee demokratischer Erziehung versucht hat stark zu machen, die sich als „beständige Erneuerung von Erfahrung“ (DEWEY 1949, S. 112) versteht, und Bildungsziele immer gegenwärtigen Handlungsabläufen und ihren Wirkungen immanent begreift, dann scheinen mir der BENJAMINSche Erfahrungsbegriff und der mit ihm korrelierte positive Begriff des Barbarentums einer solchen Auffassung sehr nahe zu kommen, trotz vieler ansonsten unterschiedlicher Positionen der beiden Denker.

3. Der Normalpädagoge, wie er sich in dem Werk von SIEGFRIED BERNFELD konstituiert, realisiert demgegenüber einen anderen Übergang<sup>3</sup>. Er bewegt sich bewußt zwischen den beiden Polen einer Antinomie, er „geht über“ zwischen dem berechtigten Willen der Kinder und Jugendlichen und den legitimen Interessen der ErzieherInnen, indem er einen auch psychoanalytisch begründbaren Kompromiß anstrebt, wenn es gilt, Ordnung in Erziehungsanstalten experimentell *herzustellen* (und nicht, wie Bürokratie es intendiert, sie zu gewährleisten). Dieser Pädagoge nimmt in chaotischen Situationen, an denen er selbst teilhat, Sachverhalte als anormale in den Blick. Aus der gemeinsamen Realisation und Bezeichnung als anormal bedeuteter Handlungen (nicht Personen!) entwickeln sich in einem symbolisch auf Gleichheit verweisenden, eher locker gehandhabten Verfahren (Schulgemeinde) die für das Zusammenleben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen geltenden Normen, die das Anormale explizit bezeichnen. Diese Normen erkennen die Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer Teilnahme am Neubeginn und am Prozeß ihrer Herstellung als die ihren an, auch wenn die PädagogIn in diesem Prozeß immer wieder die Hilfe einer kleinen demokratischen Geburt zu leisten hat. Die Geltung der Normen wird öffentlich und auch schriftlich deklariert. Die deklarierende und normalisierende Bezeichnung des anormalen Sachverhaltes stellt fortan für diejenigen, die von ihr Notiz nehmen, ein Anzeichen für das Vorliegen der Norm dar. Der nicht auszuklammernde Umgang mit dem Normbruch stellt sich als theatralisch, spielerisch und freundlich heraus, weniger eine(n) MissetäterIn abstempelnd als vielmehr den Prozeß der Anerkennung der Norm gemeinsam, neu und kreativ reproduzierend. Der Normalpädagoge weiß um die psychischen Mechanismen, gemäß denen sich Kinder und Jugendliche innerhalb dieses Normalkontextes libidinös mit den Vorgängen, mit den ErzieherInnen, ihrer Gruppe und dem gesamten Heimleben identifizieren. Sein Verhältnis zur Kindheit ist insofern klar und ruhig, als er nicht sich selbst in den Educandi bestrafen und erziehen will. – BERNFELD selbst hat diesen erzieherischen Handlungsablauf, wie er sich anhand seines Berichtes über das „Kinderheim Baumgarten“ diagrammatisch nachzeichnen und sich in einzelnen seiner Topoi bis auf SCHLEIERMACHERS, aber auch LEONHARD BOURDONS Vorstellungen einer Konstituierung von Ordnung zurückverfolgen läßt, in seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925) und späteren Aufsätzen als standardisierbar reflektiert. Der Übergang wird auf breiter Basis lehrbar zu machen versucht. Ein solches Dispositiv des Übergangs birgt ein Schema in sich, das als ein neuer Ausgangspunkt genommen werden kann, wenn es darum geht, in durchaus sich wandelnder Weise das Erziehungswesen im Rahmen einer sich fortwährend verändernden gesellschaftlichen Situation zu rationalisieren. Es strukturiert dabei gleichzeitig ein fundamentales Problem: nämlich die in intakten Milieus lediglich ablaufende Erziehung durch die Atmosphäre der Umgebung, die funktionale Erziehung durch das Alltagsleben, mit der intentional sich realisierenden Erziehung in ein wohl-abgestimmtes Verhältnis zu setzen (DEWEY 1949, S. 25) und einer experimentierenden Gestaltung zu unterwerfen. Eine Voraussetzung für den standardisierten und daher durch Normalität gestützten Übergang zwischen den Polen einer nichtauflösbaren pädagogischen Antinomie in dieser erziehungswissenschaftlich ambitionierten Sicht: Zum Durchschnitt der Tierart Mensch zu gehören.

4. SCHÜTZ hat die Figur des „Gut informierten Bürgers“ in Abgrenzung zu den Handlungsabläufen, wie sie sich bei „Experten“ und „Laien“ verdeutlichen lassen, im Rahmen der Verarbeitung wissenssoziologischen Materials konstruiert. In diesem Rahmen geht SCHÜTZ davon aus, daß die Wissensvorräte in unserer Gesellschaft nicht integrierend auf-

einander verweisen, sie insgesamt weder kohärend, noch miteinander verträglich sind. Zwischen den pragmatischen Motiven und Einstellungen, zwischen den Regeln, die konstitutiv für die verschiedenen Wissensformen sind, sieht SCHÜTZ vielmehr Abgründe. Im Gegensatz zu dem Experten und zu dem Laien ist für den von ihm dargelegten Handlungsablauf des „gut informierten Bürgers“ eine besondere, nämlich die Übergänge unter Beibehaltung der Differenz betonende Weise konstitutiv. Dieser Typus bemüht sich, seine eigenen Interessen verfolgend, die Bezugsrahmen und Regeln der ihm zwar fremden, jedoch gesellschaftlich auferlegten Relevanzbereiche des Wissens zu suchen und herauszubekommen. Hierzu gehören nach SCHÜTZ heutzutage auch die Regeln wissenschaftlicher Relevanzbereiche. Anders als der Laie, der sein alltägliches „natürliches“ Wissen nicht in Frage stellt, anders auch als der Experte, der als solcher lediglich in *einem* Relevanzbereich zu Hause ist, versucht der gut informierte Bürger sein gängiges Wissen zu hinterfragen. Er versucht so viel Wissen wie möglich über die Konstituiertheit der ihm aktuell oder zukünftig auferlegten Relevanzen herauszubekommen und zu sammeln.

5. Diese drei Typen einer Übergangsfähigkeit können eine historisch informierte sozialwissenschaftliche Relevanz beanspruchen. Als Kompetenz bilden sie die Handlungsabläufe, für die sie jeweils konstitutiv sind, theoretisch ab (vgl. auch WINKLER 1984). Sie bieten so etwas wie eine *ratio difficilis* oder ein Diagramm, d.h. einen Bauplan, mit dessen Hilfe sich fürderhin Probleme im Erziehungs- und Bildungsbereich ansatzweise temporalisieren und strukturieren lassen. Insofern dienen sie als „kognitive Anker“ oder Heuristiken und fungieren in der Praxis als schöpferisch weiterentwickelbare Dispositive, wenn das Profil dieser *ratio difficilis* in Erziehungsberichten immer wieder neu ergänzt und textualisiert wird. Von ihrem Inhalt her scheinen sie mir geeignet zu sein, ein Postulat zu konkretisieren: das Postulat der „reflexiven Dezentrierung“ (FRIEBEL 1987, S. 172). Diesem auch in der Erwachsenenbildung benutzten Slogan geht es um die „thematische und interaktive Neukonstitution einer Lernsituation“ (ebd., S. 173); er hebt ab auf die Aneignung institutionalisierter Bedingungen des Selbstzweifels von Bildungsinstitutionen. Der Slogan hat sich bislang eher ausgelegt in seiner bildungspolitischen Rationalität. Die angedeuteten Typen einer Übergangsfähigkeit konkretisieren ihn in seiner pädagogischen Operationalität: die reflexive Dezentrierung, die bei BENJAMIN und LACIS darin besteht, sich von einer Verabsolutierung gewohnter und tradiertter Erfahrungen abzuwenden, mit wenigen Mitteln Neues in der Konfrontation mit einer anderen Welt zu konstruieren und ergänzend zuzulassen; bei BERNFELD darin, mit einer unlösbaren Antinomie in der Herstellung von Normalität im Erziehungsfeld bewußt umzugehen und sie nicht mehr zu zentrieren auf bürokratisch definierte Gewährleistungsprozeduren, wie das heutzutage im Steuerungsideal auch pädagogischer Institutionen üblich ist; schließlich bei SCHÜTZ darin, die Abgründe zwischen den unterschiedlichen Wissensformen zur Kenntnis zu nehmen, indem man die je spezifischen Regeln der Wissenssysteme herauszubekommen sucht, die auferlegt und nicht die eigenen sind, d.h. indem man pragmatisch motiviert einen Forschungsprozeß vorantreibt. Es ist der „gut informierte Bürger“, der dann auch in seinem realen Handlungsablauf feststellen mag, inwiefern solche „Abgründe“ zwischen den Wissensformen immerhin zweier Kampfgefährten der „Jugendkulturbewegung“ – BERNFELD und BENJAMIN – sich auf tun; und der Möglichkeiten des Übergangs zwischen ihnen angeben kann, wenn er herausgefunden hat, worin die Gemeinsamkeit ihres berichteten Materials besteht: nämlich eine historisch-spezifische, nicht-reifizierende Reflexivität von Entäußerungs-, Herstellungs- und Inszenierungsprozessen im Übergang darzustellen, eine Reflexivität,

die gleichwohl – über das Alltagswissen hinaus fragend – nach Klarheit und Verbindlichkeit strebt. Diese Reflexivität wird zu einem Zeitpunkt bedeutsam, in dem die Gewohnheiten des „gewöhnlichen Wechselverkehrs“ (DEWEY 1949, S. 36) im Alltagsleben problematisch werden und sich selbst auch als Problem des Nachdenkens entwickeln. Die erzieherische Neukonstitution des „gewöhnlichen Wechselverkehrs des Lebens“ kommt nun nicht mehr ohne eine eigens dazu angesetzte Reflexivität von der Art BENJAMINS und BERNFELDS aus. – Ich scheue mich am Ende meines Beitrags nicht, für die Aufnahme der hier erst einmal andeutungsweise dekonstruierten Dispositive dieser jugendlichen Kampfgefahrten, die beide 1992 hundert Jahre alt geworden wären, in die „offizielle“ pädagogische „Orientierungsrhetorik“ zu plädieren.

## Anmerkungen

- 1 Die Überschrift dieser Kurzfassung muß ebenso wie die entsprechenden Worte im Text, auch gelesen werden als: Übergangsfähigkeiten. Die positive Barbarin, die Normalpädagogin und die gutinformierte Bürgerin.
- 2 Vgl. zum folgenden ausführlich auch HÖRSTER 1992a.
- 3 Vgl. zum folgenden ausführlich auch HÖRSTER 1992b.

## Literatur

- BECK, U.: Der Konflikt der zwei Modernen. Vom ökologischen und sozialen Umbau der Risikogesellschaft. In: RAUSCHENBACH, T./GÄGLER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1992.
- BENJAMIN, W.: „Erfahrung“ (1913). In: Ders.: Gesammelte Schriften II. 1., hrsg. von R. TIEDEMANN/H. SCHWEPPHÄUSER. Frankfurt a.M. 1980a, S. 55–56.
- BENJAMIN, W.: Erfahrung und Armut (1933). In: Ders.: Gesammelte Schriften II. 1., hrsg. von R. TIEDEMANN/H. SCHWEPPHÄUSER, Frankfurt a.M. 1980b, S. 213–219.
- BENJAMIN, W./LACIS, A.: Neapel (1926). In: Ders.: Gesammelte Schriften IV. 1., hrsg. von T. TEXROTH, Frankfurt a.M. 1980.
- BERNFELD, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, hrsg. von R. WOLFF/L. V. Werder. Bd. I–III. Frankfurt a.M. 1974.
- BERNFELD, S.: Vom Gemeinschaftsleben der Jugend. Beiträge zur Jugendforschung. Leipzig 1922.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Wien 1925.
- DERRIDA, J.: Gesetzeskraft. Der „mystische Grund der Autorität“. Frankfurt 1991.
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig/Berlin/Hamburg<sup>2</sup> 1949.
- DUDEK, P.: Siegfried BERNFELDS Doppelrolle als Aktivist und Interpret der Jugendkulturbewegung. In: HÖRSTER, R./MÜLLER, B. (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse, Neuwied 1992, S. 43–58.
- FRIEBEL, H.: Lebenslanges Lernen? In: MÜLLER-ROLLI (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart 1987.
- FÜRSTENAU, P.: Psychoanalyse der Schule als Institution. Das Argument. H. 6, 1964.
- GOTTSCHALCH, W.: Wunschselbst, virtuelles Selbst und Arbeit. In: HÖRSTER/MÜLLER (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Neuwied 1992, S. 101–118.
- GÜNTHER, K.-H. u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin<sup>11</sup> 1973.
- HAHN, E.: Historischer Materialismus und marxistische Soziologie. Berlin 1968.
- HÖRSTER, R.: Zur Methodologie des Barbarentums bei Walter Benjamin. In: W. MAROTZKI/H. SÜNKER (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Weinheim 1992a.
- HÖRSTER, R.: Zur Rationalität des sozialpädagogischen Feldes in dem Erziehungsexperiment Siegfried BERNFELDS. In: HÖRSTER, R./MÜLLER, B. (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried BERNFELDS. Neuwied/Kriftel/Berlin 1992b, S. 143–162.
- KÄTZEL, S.: Marxismus und Psychoanalyse. Eine ideologiegeschichtliche Studie zur Diskussion in Deutschland und der UdSSR 1919–1933. Berlin 1987.

- LORENZER, A.: Symbol, Interaktion und Praxis. In: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Frankfurt a.M. 1971, S. 9–59.
- MÜLLER, B.: Multiperspektivität als Aufgabe psychoanalytischer Pädagogik. Zur Aktualität Siegfried BERNFELDS. In: TRESCHER/BUTTNER (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 3, Main 1991, S. 163–177.
- MÜLLER, B.: Sisyphos und Tantalus – BERNFELDS Konzept des „Sozialen Orts“ und seine Bedeutung für die Sozialpädagogik. In: HÖRSTER/MÜLLER (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Neuwied 1992.
- SANDKÜHLER, H.J.: Psychoanalyse und Marxismus. Dokumentation einer Kontroverse. In: Psychoanalyse und Marxismus. Frankfurt a.M. 1970, S. 7–45.
- SCHÜTZ, A.: Der gut informierte Bürger. Gesammelte Aufsätze 2. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972.
- THIERSCH, H.: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: THIERSCH, H./RUPRECHT, H./HERRMANN, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 11–108.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Darmstadt 1988.
- WINKLER, M.: Pädagogische Denktraditionen und Handlungskompetenz – Längere Notiz im Hinblick auf eine mögliche Theorie der Sozialpädagogik. In: MÜLLER, S. u.a. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik II. Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen. Bielefeld 1984.
- WULF, CHR. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München <sup>2</sup>1976.

*Anschrift des Herausgebers:*

Dr. Reinhard Hörster, Oranienstr. 29, 6000 Frankfurt a.M. 50